

Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht

Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache

Udo Ohm^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
udo.ohm@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von einer sprachtheoretischen Fundierung von sprachlicher Vielfalt werden erste Argumente für deren Berücksichtigung im Fachunterricht abgeleitet. Diesen Argumenten wird mit erziehungs- bzw. bildungsphilosophischen Überlegungen von Dewey zur sozial gesteuerten Aneignung des konventionalisierten Gebrauchs von nichtsprachlichen und sprachlichen Artefakten und der Vergemeinschaftung der daraus hervorgehenden Erfahrungen in der Schule nachgegangen. Es wird aufgezeigt, dass die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht eine wesentliche Funktion bei der Entstehung einer gemeinsam geteilten Erfahrung als Grundlage für Demokratisierung hat. Diesem funktionalen Argument für die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt in der Schule wird anschließend das normative Argument zur Seite gestellt, dass die mehrsprachigen Fähigkeiten der Schüler*innen nicht nur als deren Ressourcen, sondern auch als wesentliche Aspekte ihrer personalen Identität betrachtet werden müssen. In der Schule findet Demokratiebildung statt, wenn sich Menschen begegnen, Erfahrungen kommunizieren und zusammen lernen, die sich wechselseitig als Personen anerkennen. Insofern kann die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in der Schule als demokratische Symbolisierung für die Gesellschaft fungieren. Für die Umsetzung der im Beitrag umrissenen funktional und normativ begründeten Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Unterricht und Schule müssen angehende Lehrkräfte sensibilisiert werden. Lerngelegenheiten aus einer Lehrveranstaltung im Modul Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bielefeld, die das Potenzial haben, dies im Sinne einer Demokratiebildung zu leisten, werden exemplarisch skizziert.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Demokratiebildung, Pragmatismus, Erfahrungsbegriff



1 Sprachliche Vielfalt im Kontext der Funktionsbestimmung von Schule

Die Wahrnehmung und Förderung sprachlicher Vielfalt ist ein zentraler Bestandteil der Funktionsbestimmung von Schule als Bildungsinstitution. Dies betrifft vor allem die Funktionen der kulturellen Reproduktion und der gesellschaftlichen Integration und Legitimation (vgl. Fend, 2011, S. 43–47; Ohm, 1998, S. 196). Fend betrachtet die Integrationsfunktion der Schule als wichtigen Bestandteil einer fortwährenden Demokratisierung:

„Die Integrationsfunktion wird vom Anspruch her gestaltet, das Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen, reflektierte Teilnahme zu fördern und die Zugehörigkeit zu stärken. Politische Systeme internationalisieren sich zunehmend und sie werden immer stärker von Verfassungsnormen geleitet, die die Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang betonen.“ (Fend, 2011, S. 46)

Die Integrationsfunktion muss dabei in enger Verbindung mit der Funktion der kulturellen Reproduktion gesehen werden:

„Der Integrationsfunktion entspricht die Chance der Begegnung mit den kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens. Damit wird soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung als Grundlage für soziale Verantwortung ermöglicht. In der Summe wird sichtbar, welches Potenzial das Bildungswesen für die ‚Stärkung‘ der heranwachsenden Person enthält, das aber nicht allen in gleicher Weise zugänglich ist.“ (Fend, 2011, S. 46)

Wie lässt sich der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule in diesen Funktionsbestimmungen verorten? Welche Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten und welche sprachlichen Praktiken und Erfahrungen zählen zur „kulturellen Tradition“ unseres Gemeinwesens? Welche sollten im Sinne einer kulturellen Reproduktion in der Schule sichtbar und praktiziert werden? Zählen zur kulturellen Tradition auch die sprachlichen Erfahrungen von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen, die diese Erfahrungen und ihre darin hervortretenden mehrsprachigen Praktiken in den Schulalltag mitbringen? Müssen diese mit Blick auf Inklusion und Stärkung der heranwachsenden Personen, deren Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung nicht ebenso wie die von Schüler*innen, die mit Erstsprache Deutsch und ggf. Varietäten des Deutschen aufwachsen, in den Schulalltag integriert und damit auch langfristig gesellschaftlich integriert und legitimiert werden? Inwiefern ist die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen nicht auch Voraussetzung für die Förderung reflektierter Teilnahme an einer modernen Gesellschaft und für die Stärkung von Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaft?

Im Folgenden werde ich mich zunächst gegen ein normatives Verständnis von Mehrsprachigkeit wenden und eine sprachtheoretische Fundierung von sprachlicher Vielfalt umreißen, die die Grundlage für ein registerbasiertes Modell von Mehrsprachigkeit bildet (Kap. 2). Daraus ergeben sich erste Argumente für die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht. Diesen Argumenten werde ich anschließend mit erziehungs- bzw. bildungsphilosophischen Überlegungen von Dewey zur sozial gesteuerten Aneignung des konventionalisierten Gebrauchs von nichtsprachlichen und sprachlichen Artefakten und der Vergemeinschaftung der daraus hervorgehenden Erfahrungen in der Schule nachgehen. Es wird sich zeigen, dass die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Fachunterricht eine wesentliche Funktion bei der Entstehung einer gemeinsam geteilten Erfahrung als Grundlage für Demokratisierung hat (Kap. 3). Diesem funktionalen Argument für die Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt in der Schule werde ich dann das normative Argument zur Seite stellen, dass die mehrsprachigen Fähigkeiten der Schüler*innen nicht nur als deren Ressourcen, sondern auch als wesentliche Aspekte ihrer personalen Identität betrachtet werden müssen. In der Schule findet Demokratiebildung statt, wenn Menschen sich begegnen, Erfahrungen kommunizieren, zusammen

lernen und sich wechselseitig als Personen anerkennen. Insofern kann die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in der Schule als demokratische Symbolisierung für die Gesellschaft fungieren (Kap. 4). Abschließend skizziere ich Elemente aus einer Lehrveranstaltung im Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Modul), die das Potenzial haben, angehende Lehrkräfte im Sinne einer Demokratiebildung auf die im Beitrag umrissene funktional und normativ begründete Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt in Unterricht und Schule vorzubereiten (Kap. 5).

2 Der Begriff Mehrsprachigkeit: Sprachtheoretische Fundierung statt normativer Modellierung

Um die seit einiger Zeit mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit intensiv und kontrovers diskutierte Frage der Berücksichtigung von sprachlicher Vielfalt in der Schule wissenschaftlich bearbeiten zu können, reicht es nicht aus, auf normative Vorgaben zu verweisen (vgl. aber Kap. 4). Maas hat gezeigt, dass „[...] die Fragestellung nach Sprache und Migration aus einem normativen Modell der Ausrichtung der sprachlichen auf die gesellschaftlichen (politischen) Verhältnisse am Selbstentwurf der modernen Nationalstaaten [resultiert]“ (2008, S. 20f.) und die Wahrnehmung und der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Deutschland zusätzlich durch Rückgriff auf völkische Argumentationsstränge belastet sind. Dieses bis heute im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs, aber auch in der Bildungsadministration – hier in besonders restriktiver Weise im Umfeld der sog. Sprach- und Integrationskurse – und nicht zuletzt im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in den Schulen dominierende normative Modell intendiert eine Normalsituation, in der u.a. klar zwischen deutschen „Muttersprachler*innen“ und „Nicht-Muttersprachler*innen“, die im Idealfall Ausländer*innen sein sollen, unterschieden wird. Dieses Modell gerät allerdings schon dann in Beschreibungsschwierigkeiten, wenn angeblich „nicht-muttersprachliche“ Deutsche, die in Deutschland geboren sind, eingeordnet werden sollen. Es wird dann gern von der sprachlichen Ebene zur Ebene der Herkunft gewechselt und etwa von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gesprochen oder gar eine Vermischung von sprachlicher Einordnung und unterstellter Herkunft vorgenommen und beispielsweise von Schüler*innen „nicht-deutscher Herkunftssprache“ gesprochen.

Diese vorwissenschaftliche Modellierung von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit mündet in Zugehörigkeitskonstruktionen, die u.a. auch von der Migrationspädagogik scharf kritisiert werden und bei angehenden Lehrkräften zu generalisierenden, nicht selten auch kulturalisierenden Defizitperspektiven auf sprachlich-fachliche Lernprozesse von entsprechend konstruierten Schüler*innengruppen führen. So werden Schüler*innen mit Zweitsprache Deutsch, die je nach Verlauf ihrer mehrsprachigen Entwicklung über sehr unterschiedliche Sprachentwicklungsstände im Deutschen verfügen können und deren Sprachentwicklung im Übrigen der von Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch häufig in nichts nachsteht, nicht selten pauschal als „DaZ-Kinder“ oder als „Ausländerkinder“ oder seit dem verstärkten Zuzug von Geflüchteten in den vergangenen Jahren auch als „Flüchtlingskinder“ mit besonderem sprachlichen Förderbedarf bezeichnet. Unabhängig von dem tatsächlichen Sprachstand werden diese konstruierten Gruppen von angehenden Lehrkräften dann nicht selten pauschal als Schüler*innen mit grundlegenden sprachlichen Defiziten wahrgenommen, die als Ausnahme von der Gruppe der normalen Schüler*innen (die in vergleichbarer Pauschalisierung unter der Kategorie mit sog. „Muttersprache“ Deutsch konstruiert wird) besonderen sprachlichen Förderbedarf im Deutschen haben.

Ich werde im Folgenden mit Maas (2018, S. 31f.) argumentieren, dass es sich bei der angesprochenen Konzeptualisierung um eine habitualisierte Wahrnehmung von sprachlichen Verhältnissen handelt, die insbesondere auf das Durchlaufen eines auf Monolin-

gualität orientierten Bildungsapparats zurückzuführen und somit auch bei vielen angehenden Lehrkräften anzutreffen ist. Dabei scheint es unwesentlich zu sein, ob diese Lehrkräfte selbst mehrsprachig aufgewachsen sind. Die Habitualisierung betrifft offenbar nicht die eigene sprachliche Praxis, sondern die Wahrnehmung des Umgangs mit Sprache in Bildungsinstitutionen. Ich halte es daher für nicht ausreichend, dem monolingual-normativen Modell ein Modell gegenüberzustellen, das lediglich normativ die Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule fordert. Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese Forderung ist vollkommen berechtigt und m.E. ein konstitutiver Bestandteil der Demokratisierung von Schule (vgl. Kap. 4). Ich sehe aber die Gefahr, dass eine normative Gegenposition die Vorstellung einer naturgegebenen Sprachverschiedenheit perpetuiert und dadurch den Zugang zu einer wissenschaftlich begründeten Funktionalität von Sprachenvielfalt im Fachunterricht erschwert (vgl. hierzu auch Maas, 2008, S. 184). Benötigt wird ein Sprachbegriff, mit dem der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule grundagentheoretisch fundiert reflektiert werden kann. Ein solcher Sprachbegriff setzt nicht bei einer als selbstverständlich gegebenen Sprachverschiedenheit an, sondern beim Sprachvermögen des Menschen und seiner Ausdifferenzierung im biographischen Verlauf der Erschließung sozialer Handlungsräume, zu denen auch schulische Handlungsräume zu zählen sind. Maas zufolge „ist der Blick auf die Spannung von *Sprache* als Grundbestimmung (der Fähigkeit, mit sprachlicher Vielfalt aktiv umzugehen) gegenüber ihrer *Idiomatisierung* zu richten (eine bestimmte Sprache wird in einem spezifischen sozialen Handlungsraum als verschieden von anderen behandelt)“ (Maas, 2008, S. 31).

Für den Fachunterricht in der Schule ist daher zu begründen, welche Ausformungen des Sprachvermögens der Schüler*innen (*Idiomatisierung*) für die Erschließung der unterschiedlichen Handlungsräume funktional sind. Mit Blick auf den Bildungsauftrag der Schule ist der Fluchtpunkt der Sprachentwicklung für alle Schüler*innen der Sprachausbau, der ihnen den Zugang zur Schriftkultur ermöglicht. Dies ist zweifellos das formelle Register des Deutschen. Für das Fachlernen in der Schule und die sich anschließende berufliche Entwicklung müssen Schüler*innen die Fähigkeit zum konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch erwerben. Mit Blick auf die höhere Bildung gilt das bis zu einem gewissen Grad auch für das Englische und in Zukunft vermutlich für weitere Sprachen. Das bedeutet aber nicht, dass das formelle Register den Fachunterricht dominiert. Ganz im Gegenteil: Im Unterricht findet ein Wechsel zwischen sozialen Beziehungs- und Handlungsfeldern statt, der je nach Sozialform, Aufgabenstellung etc. eher informellen oder eher formellen Sprachgebrauch verlangt. Der Wechsel zwischen Sozialformen zielt häufig gerade darauf ab, dass Schüler*innen sich zunächst informell mit eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, Vorstellungen und Beurteilungen von Ereignissen und Sachverhalten, Meinungen zu bestimmten Themen, aber auch über mathematische Lösungswege, Interpretationen von Texten, Bild Darstellungen, Filme etc. befassen, um Zugänge zum Fachwissen bzw. zum fachlichen Denken zu erhalten. Hierbei geht es i.d.R. zum einen darum, Bezugspunkte zu alltäglichen Beobachtungen, Alltagsvorstellungen und biographischen Erfahrungen der Schüler*innen herzustellen, und zum anderen darum, gemeinsam Zugänge zu erarbeiten, indem die Bedeutungen der behandelten Phänomene, Sachverhalte, Lösungswege und Interpretationen kommunikativ verhandelt, bewertet und gemeinsam artikuliert werden, was kontroverse Ergebnisse nicht ausschließt.

Insbesondere Unterrichtsphasen, in denen Schüler*innen – wie skizziert – Gelegenheit erhalten sollen, individuelle Beobachtungen, Erfahrungen, Vorstellungen, Deutungen untereinander kommunikativ zu artikulieren, sollten offen sein für den informellen Gebrauch aller sprachlichen Ressourcen, über die Schüler*innen verfügen. Hierbei geht es keineswegs nur darum, dass Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sich einfacher verständigen oder ggf. vorliegende sog. sprachliche Lücken im Deutschen

durch Code-Switching oder -Mixing überbrücken können. Von möglicherweise viel größerer Bedeutung ist, dass die Artikulation von Alltagserfahrungen und -vorstellungen zunächst nur in einer nicht-deutschen Erstsprache bzw. in einer regionalen Varietät des Deutschen gelingt oder zumindest produktiver ist, weil diese Erfahrungen bzw. Vorstellungen aus sozialen Handlungsräumen stammen, für die der Gebrauch dieser Sprachen bzw. Varietäten konstitutiv ist.

3 Vergemeinschaftung von Erfahrung: Zur Funktionalität sprachlicher Vielfalt für das Fachlernen

Im vorliegenden Kapitel werde ich zunächst auf den von Dewey mit Blick auf die Funktion von Erziehung bzw. Bildung beschriebenen Zusammenhang zwischen der Erschließung sozialer Handlungsräume und der damit verbundenen Aneignung des Gebrauchs von nichtsprachlichen und sprachlichen Artefakten eingehen (Kap. 3.1). Ich werde argumentieren, dass Erfahrungen, die Kinder machen, sprachlich verfasst und daher eng mit den Idiomatisierungen verbunden sind, mit denen sie sich die sozialen Handlungsräume erschließen. Anschließend werde ich umreißen, dass für Dewey die Vergemeinschaftung von Erfahrung die zentrale Funktionsbestimmung von Schule und aus seiner Sicht die Voraussetzung für Demokratiebildung ist (Kap. 3.2). Damit Schule diese Funktion erfüllen kann, muss dafür Sorge getragen werden, dass die Erfahrungen aller Schüler*innen möglichst ungehindert in den Unterricht einfließen können. Da die Idiomatisierungen, die sich die Schüler*innen angeeignet haben, Teil dieser Erfahrungen und für diese konstitutiv sind, sollten sie ihre sprachlichen Ressourcen in den dafür vorgesehenen Unterrichtsphasen umfassend nutzen können.

3.1 Zur wechselseitigen Konstitution von Erfahrung und Sprachentwicklung

Dewey macht an vielen Stellen klar, dass die für das Wahrnehmen und Handeln in einer sozialen Umgebung notwendige Aneignung von Bedeutungen bereits auf vorsprachlicher Ebene stattfindet. So lernten Kinder die spezifischen Qualitäten eines Dings im charakteristischen Gebrauch, der von ihm gemacht wird, kennen, und diese empfundenen Qualitäten aggregierten zur Bedeutung, die die Dinge haben und mit der sie identifiziert werden (vgl. Dewey 1985/1916, S. 34). Für die vorliegende Thematik ist nun interessant, wie der angedeutete Aneignungsprozess vonstattengeht. Hierauf geht Dewey ausführlich im dritten Kapitel von *Democracy and Education* ein, das mit „Education as Direction“ überschrieben ist. Dabei ist der Gedanke zentral, dass Sprache nicht dieses wirksame Instrument der gemeinschaftlichen Bezugnahme unseres eigenen Handelns und der eines anderen auf eine gemeinsame Situation wäre, wenn sie nicht vor dem Hintergrund eines gröberen und handfesteren Gebrauchs von physikalischen Mitteln zur Erreichung von Resultaten gebraucht würde (vgl. Dewey, 1985/1916, S. 37). Damit meint Dewey die Aneignung des Gebrauchs von natürlichen Materialien und menschlichen Artefakten durch die Beteiligung an Tätigkeiten in sozialen Handlungsräumen:

“The prevailing habits of using the products of human art and the raw materials of nature constitute by all odds the deepest and the most pervasive mode of social control. When children go to school, they already have ‘minds’ – they have knowledge and dispositions of judgment which may be appealed to through the use of language. But these ‘minds’ are the organized habits of intelligent response which they have previously acquired by putting things to use in connection with the way other persons use things. The control is inescapable; it saturates dispositions.” (Dewey, 1985/1916, S. 37f.)

Kinder lernen die Bedeutung von Dingen, indem sie an deren konventionalisiertem Gebrauch – Dewey spricht von üblichen Gewohnheiten (*prevailing habits*) – beteiligt werden. So ist der Stuhl, der an den Tisch gerückt wird, ein Zeichen dafür, dass man Platz

nehmen soll. Dabei lernt das Kind nicht nur die Bedeutung des Stuhls als Sitzgelegenheit, sondern je nach Gebrauchssituation auch weitere, das Zusammenleben in sozialen Handlungsräumen konstituierende konventionalisierte Formen des Gebrauchs¹ von Dingen kennen. Beispielsweise setzt man sich an einen Tisch, um gemeinsam zu essen oder etwas zu besprechen. Ältere Geschwister setzen sich an einen Tisch, um Schulaufgaben zu machen. Dabei benutzen sie Schreibwerkzeuge. Das Kind lernt nicht nur die Tätigkeit des Schulaufgabemachens kennen, sondern beispielsweise auch – noch bevor es selbst schreiben lernt – Bedeutung und Gebrauch von Schreibwerkzeugen. Nicht selten spielen Kinder in Orientierung an ihren älteren Geschwistern solche Tätigkeiten nach oder setzen sich neben diese und „machen auch Hausaufgaben“, um an der Tätigkeit teilzuhaben. Sie beginnen sich dabei die konventionalisierten Formen des Gebrauchs von Artefakten anzueignen, was zugleich heißt, dass sie die Bedeutung der Nutzung von Schreibwerkzeugen erfahren und noch vor dem Schreiben im engeren Sinne beginnen, eine „kategoriale Haltung zur Schriftlichkeit“ zu entwickeln (vgl. Ohm, 2017, S. 302f.).

Dewey hebt in obigem Zitat hervor, dass die konventionalisierten Formen des Gebrauchs von Artefakten die mit Abstand tiefgehendste und durchdringendste Form sozialer Kontrolle konstituieren. Durch ihre Aneignung emergieren weitere Prozesse der Interaktion des Kindes mit der sozialen Umwelt, die er als Denkweisen („minds“) bezeichnet. Mit Johnson kann demnach hervorgehoben werden, dass „Geist“ („mind“) bei Dewey keine separate Entität bezeichnet, sondern die funktionale Errungenschaft eines zu komplexer Interaktion fähigen Organismus darstellt:

“To say that I have a ‘mind’ is to say that I am an organism whose potential for very complex interactions has risen to the level where I can share meanings, engage in various modes of inquiry and reasoning, and coordinate activities with other creatures who have minds, using symbols that have meaning for us.” (Johnson, 2006, S. 50)

Im Anschluss an das funktionale Verständnis von Geist ist hervorzuheben, dass auch sprachliche Mittel – wie alle Symbole – nicht in einer separaten Sphäre operieren. Vielmehr handelt es sich bei ihnen auch um materielle Artefakte, die körperlich produziert werden und deren symbolische Bedeutung wie die Bedeutung anderer Artefakte durch Beteiligung an ihrem konventionalisierten Gebrauch, d.h. durch Gebrauch in gemeinschaftlich geteilter Erfahrung oder gemeinsamer Handlung, angeeignet wird: „[T]he use of language to convey and acquire ideas is an extension and refinement of the principle that things gain meaning by being used in a shared experience or joint action“ (Dewey, 1985/1916, S. 20).

Aus den Überlegungen Deweys geht hervor, dass sich Gebrauch und Bedeutung nicht-sprachlicher und sprachlicher Artefakte im Aneignungsprozess wechselseitig konstituieren. Das bedeutet, dass die Erfahrungen, die Kinder bereits vor dem Eintritt in die Schule machen, im Verlauf der sprachlichen Entwicklung zunehmend vom konventionalisierten Gebrauch sprachlicher Mittel mediiert² werden. Wissen, Vorstellungen und Urteilsvermögen der Kinder sind im Sinne der Deweyschen Denkweisen eng mit den Idiomatisierungen des Sprachvermögens verwoben, weil sie bei der Erschließung von sozialen Handlungsräumen in Interaktion mit diesen emergiert sind. Das bedeutet nicht, dass Schüler*innen ihre Erfahrungen nur mit den mit ihnen eng verbundenen Idiomatisierungen artikulieren können. Es kann aber bedeuten, dass es Schüler*innen im Unterricht leichter fällt und dass sie eher dazu bereit sind, ihre Erfahrungen einzubringen, wenn der Gebrauch von nicht-deutschen Erstsprachen oder sprachlichen Varietäten des Deutschen möglich und erwünscht ist.

¹ Man könnte hier durchaus auch den Plural „Gebraüche“ verwenden, der Sitten oder Verfahrensweisen bezeichnet.

² Im vorliegenden Beitrag wird die Bezeichnung „mediiieren“ der in der Fachliteratur üblichen Übersetzungen von englisch „mediate“ mit der Bezeichnung „vermitteln“ vorgezogen, weil letztere in Lehr- und Lernkontexten synonym für „lehren“ verwendet wird und es daher leicht zu Missverständnissen kommen kann.

Mit dem Hinweis darauf, dass die Schule im Sinne der in Kapitel 1 angesprochenen Funktionen der Reproduktion und Integration die Aufgabe hat, die Erfahrungen aller Schüler*innen auch in unterrichtliche Prozesse – und nicht nur in symbolischer Form im Rahmen separater Veranstaltungen – einzubeziehen und dabei allen Schüler*innen bestmögliche Gelegenheiten zu ihrer Artikulation zu geben, ist der Übergang zum Dewey-schen Begriff der Demokratie als Vergemeinschaftung von Erfahrung markiert.

3.2 Sprachliche Vielfalt als Ressource zur Vergemeinschaftung von Erfahrung

Von zentraler Bedeutung für Deweys Bildungsphilosophie und Schultheorie ist die Denkfigur einer kontinuierlichen Neu- bzw. Umgestaltung von Erfahrung („continuous reconstruction of experience“) (vgl. Ohm, 1998, S. 149), die sich nicht nur auf die Individuen einer Gesellschaft, sondern auch auf die Gesellschaft selbst bezieht. Die Integration von Individuen wird von Dewey als Teil der Transformation der Gesellschaft verstanden, weshalb er mit Blick auf die Aufgabe der Schule auch von „social reconstruction“ spricht:

„*Social reconstruction* meint das Aufeinander-Abstimmen der *experiences* der einzelnen im Hinblick auf gemeinsame *experiences* in einer *social democracy*. Hierbei übernehmen Schule und Erziehung zentrale Funktionen. Dazu müssen sie selbst in einer Weise umgestaltet werden, daß sie den Anforderungen einer modernen Gesellschaft genügen. Die Schule als *social centre* soll eine Art Motor der Transformation des gesellschaftlichen Lebens werden.“ (Ohm, 1998, S. 176)

Tatsächlich zielt Deweys Bildungsphilosophie auf Schule als eine Form sozialen Lebens ab, eine Gemeinschaft im Kleinen („miniature community“), die sich in enger Wechselbeziehung mit anderen Arten zugehöriger Erfahrung („associated experience“) jenseits der Schule befindet (vgl. Dewey, 1985/1916, S. 370). Dewey spricht hier also zum einen das Verhältnis des sozialen Lebens in der Schule zur gesellschaftlichen Wirklichkeit bzw. deren Funktion für die Gesellschaft an und befasst sich zum anderen mit der Beschaffenheit des sozialen Lebens in der Schule selbst bzw. mit der Aufgabe, die der Schule aus der Innenperspektive zukommt.

Nach außen gerichtet sollte die Schule in Kontinuität zur Gesellschaft stehen (vgl. Dewey, 1985/1916, S. 368f.). Darunter versteht Dewey, dass die Schule bis zu einem gewissen Grad die gesellschaftliche Wirklichkeit abbilden sollte und dass sich die von der Schule zu leistende kulturelle Reproduktion an der gesellschaftlichen Entwicklung orientieren muss. Bereits aus dieser Perspektive lässt sich die Integration sprachlicher Vielfalt in den schulischen Alltag als notwendiger Schritt zur Demokratisierung begründen: Zum einen sollte Schule die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Gesellschaft widerspiegeln; zum anderen sollte „die Chance auf Begegnung mit den kulturellen Traditionen eines Gemeinwesens“ (Fend, 2008, S. 53) auch die Beiträge der Zugewanderten einschließen, die etwa als sogenannte „Gastarbeiter“ oder „Spätaussiedler“ nach Deutschland gekommen sind und deren hier geborene Nachfahren seit dieser Zeit das Bildungssystem durchlaufen.

Mit Blick auf die Querschnittsaufgabe des Fachs Deutsch als Zweitsprache in der Schule ist die Frage relevant, inwieweit der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule zur Demokratisierung bzw. Demokratiebildung beitragen kann bzw. sollte. Ausgangspunkt ist dabei der von Dewey verfolgte Ansatz, dass Schule die Aufgabe hat, soziale Wahrnehmungen und ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln, indem gemeinsame Erfahrungen ermöglicht werden: „Social perceptions and interests can be developed only in a genuinely social medium – one where there is give and take in the building up of a common experience“ (Dewey, 1985/1916, S. 368). Dewey erläutert weiter, dass das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen auf Basis in der Schule auftretender geteilter

Erfahrung („present shared experience“) erfolgen. Die Schüler*innen sollten Gelegenheit erhalten, miteinander Umgang zu haben, zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, weil sich dadurch die Wahrnehmung von Zusammenhängen zwischen ihren Erfahrungen erweitern würde.

Für den Prozess der Demokratisierung ist nun von entscheidender Bedeutung, dass Erfahrung „für Dewey identisch mit dem Sinnherstellen im Handeln und einem kontinuierlichen Prozess des Tuns und Erleidens“ (Räber, 2018, S. 95) ist. Erfahrung bezieht sich dabei zum einen auf die noch unanalytierte Ganzheit einer ursprünglichen Erfahrung, die er „primary experience“ nennt und in der Erfahrender und Erfahrenes, Subjekt und Objekt, Handlung und Gegenstand der Handlung noch nicht getrennt sind. Erfahrung meint aber andererseits auch reflexive Bezugnahme auf diese Primärerfahrung, die immer dann einsetzt, wenn das unmittelbar Ganze brüchig wird, „wenn also bisher bewährte Handlungs- und Sinnmuster nicht mehr einfach auf diese unmittelbare Erfahrung angewendet werden können“ (Räber, 2018, S. 95). Diese Erfahrung nennt Dewey „secondary“ oder „reflective experience“. Wichtig ist, dass hiermit lediglich unterschiedliche Momente eines kontinuierlichen Prozesses der Neuorganisation von Erfahrung bezeichnet werden und dass Ausgangs- und Endpunkt immer die durch gemeinsame Tätigkeit vermittelte und verbundene Erfahrung ist:

„Wir beginnen mit einer ursprünglichen *experience* und kehren zu einer ursprünglichen *experience* zurück [...]. Denken und Reflexion sind bei Dewey keine von *experience* losgelösten geistigen Aktivitäten, sondern – im Sinne von *intelligent, reflective oder secondary experience* – Momente des Prozesses bzw. der Methode von *experience* selbst [...]. Auch im Denken und in der Reflexion wird die eine Welt nicht verlassen. Und schließlich ist diese eine Welt auch eine gemeinsame Welt. Neben dem lexikographisch belegbaren Sinn von *experience* als identitätsstiftender Vergangenheit einer Gemeinschaft, findet sich bei Dewey der Sinn einer durch gemeinsame Tätigkeit vermittelten und verbundenen *experience (conjoint communicated experience)* [...]. Angesprochen ist damit eine *experience*, deren Wert und Bedeutung auf gemeinsames Handeln und gemeinsame Zukunft verweist.“ (Ohm, 1998, S. 302f.)

An diese grundlagentheoretischen Begriffe aus seinem philosophischen Hauptwerk *Experience and Nature* knüpft Dewey in seinem Spätwerk *Experience and Education* mit bildungs- bzw. erziehungsphilosophischen Überlegungen an. Dort stellt er die Verankerung von Demokratie in Erfahrung heraus, indem er das bekannte Wort von Lincoln über Demokratie³ auf die infrage stehende Bildungsphilosophie abwandelt: „I remarked incidentally that the philosophy in question is, to paraphrase the saying of Lincoln about democracy, one of education of, by, and for experience“ (Dewey, 1988/1938, S. 14). Bereits in *Democracy and Education* (Dewey, 1985/1916, S. 93) hatte er die konstitutive Funktion von gemeinsamer Erfahrung für Demokratie (verstanden als eine Form des gemeinschaftlichen Zusammenlebens) hervorgehoben und die Notwendigkeit angedeutet, dass diese gemeinsame Erfahrung durch Kommunikation hervorgebracht werden muss: „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ Wesentlich an dieser häufig zitierten Textstelle ist der Hinweis, dass die Bedeutung, der Wert einer Erfahrung nicht im Sinne einer Informationsübertragung zwischen Menschen kommuniziert werden kann. Menschen können andere allenfalls anregen, vergleichbare Erfahrungen zu machen. Was Erfahrung wert ist, was sie nützt, welche Bedeutung sie hat, kann nur in mediierter Form, über gemeinsames Tun erfahren werden. Das ist der Sinn von Kommunikation bei Dewey (vgl. Ohm, 1998, S. 230).

Mit Blick auf den Einbezug sprachlicher Vielfalt in den Fachunterricht kann abschließend festgehalten werden: Demokratiebildung bezeichnet den Prozess der Vergemeinschaftung von Erfahrung, der mit den Erfahrungen beginnt, die Kinder mit in die Schule

³ Die von Abraham Lincoln am 19.11.1863 gehaltene Gettysburg Address endet mit den Worten „and that government of the people, by the people, and for the people, shall not perish from the earth“.

bringen („of experience“). Vergangene Erfahrung („past experiences“) sind Primärerfahrungen und insofern konstitutiv für Denkweisen und Identitäten der Schüler*innen. In diese Primärerfahrungen ist der konventionalisierte Gebrauch von sprachlichen Artefakten genauso eingegangen wie der nichtsprachliche und der konventionalisierte Umgang mit Personen. Wenn Vergemeinschaftung von Erfahrung heißt, gemeinsam eine neue Erfahrung zu machen, indem ursprüngliche Erfahrungen neu organisiert werden („by experience“), dann gehen in diesen Prozess auch die primären sprachlichen Erfahrungen, also die Erfahrungen mit und in anderen Erstsprachen sowie Varietäten des Deutschen ein. Zu dieser gemeinsamen Erfahrung im Fachunterricht gehört für die Schüler*innen dann auch, dass beim Fachlernen von ihnen allen der Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten ins formelle Register des Deutschen erwartet wird („for experience“).

4 Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt als demokratische Symbolisierung

Im vorangegangenen Kapitel habe ich die Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt in der Schule zunächst aus einer funktionalen Perspektive zu betrachten versucht. Dabei wurde in den Vordergrund gerückt, dass die Artikulation von Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche vor Beginn der Schulzeit und außerhalb der Schule gemacht haben, der Ausgangspunkt von schulischen Lernprozessen ist. Da diese Erfahrungen in ihrer Genese betrachtet sprachlich mediierte Erfahrungsaufschichtungen sind, ist zumindest in Rechnung zu stellen, dass ihre Artikulation von Schüler*innen in bevorzugter und in besonders produktiver Weise in den idiomatisierten Formen ihres Sprachvermögens erfolgt, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind oder sie ermöglicht haben. Wenn daher nicht-deutsche Erstsprachen oder Varietäten des Deutschen konstitutiv für die Erfahrungen der Schüler*innen sind bzw. ihr Gebrauch selbst Teil dieser Erfahrungen ist, dann ist ihr Gebrauch im Unterricht, ggf. verbunden mit der Reflexion, dass zum Zwecke des Fachlernens ein Wechsel ins formelle Register des Deutschen notwendig ist, allein schon mit Blick auf die Eröffnung von Zugängen zu fachlichen Gegenständen angezeigt.

Mit Deweys Ansatz führen diese Überlegungen letztlich aber doch zu einer normativen Argumentation, die als Ziel einen vom dynamischen Erfahrungsbegriff abgeleiteten kontinuierlichen Prozess beschreibt, in dem die Vergemeinschaftung von Erfahrung die Demokratisierung der Gesellschaft vorantreibt und die Demokratisierung der Gesellschaft wiederum die Voraussetzung für die Kommunikation von Erfahrungen schafft:

„Je intensiver der Erfahrungsaustausch innerhalb einer Gemeinschaft ist, desto verlässlicher ist ihre Überprüfung, und für Dewey ist nur eine demokratisch organisierte Gesellschaft in der Lage, dauerhaft einen solchen Austausch unterschiedlicher Erfahrungen zu gewährleisten“ (Sölch, 2014, S. 31).

Damit kommen wir zur Frage des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft zurück, das Dewey zwar immer wieder anspricht, aber nicht ausführlicher behandelt, weil Demokratie für ihn primär eine Frage des Zusammenlebens ist. Fragen der Institutionalisierung treten dahinter zurück. Um auch hier auf der Basis des pragmatistischen Erfahrungsbegriffs argumentieren zu können, muss daher auf Positionen von Whitehead zurückgegriffen werden, der in diesem Punkt auch zivilisatorisch argumentiert, indem er hervorhebt, dass der Fortschritt der Menschheit durch die Entwicklung einer Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen gesichert wurde (Whitehead, 1967/1933, S. 54). Seine Überlegungen ergänzen den Ansatz von Dewey, weil er die von diesem nicht ausreichend berücksichtigte Aufgabe der Stabilisierung der sozialen Umwelt in sozialen Institutionen verankert sieht: „The problem of social life is the problem of the coördination [sic!] of activities, including the limits of such coördination [sic!]“ (Whitehead, 1967/1933, S. 28). Sozialen Institutionen kommt demnach immer dann eine besondere

Bedeutung zu, wenn der gesellschaftliche Zusammenhalt brüchig wird. Dies ist in Zeiten von Globalisierung und Migration zweifellos der Fall.

Von hier aus lässt sich nun für die Schule auch mit Blick auf die Reproduktion und Integration sprachlicher Vielfalt eine über die in Kapitel 3 zunächst auf die Sprachentwicklung und das Fachlernen begrenzte Koordinierungsfunktion ableiten. Dabei kann durchaus an Deweys Aufgabenbeschreibung angeknüpft werden: Schule soll in Kontinuität zur Gesellschaft stehen und muss daher bis zu einem gewissen Grad die gesellschaftliche Wirklichkeit abbilden. Mit Whitehead kann nun argumentiert werden, dass Schule als eine gesellschaftlich koordinierende Institution die Aufgabe hat, die Diversität der Schülerschaft sichtbar zu machen und ihr damit gesellschaftliche Anerkennung zu verschaffen. Indem sie sprachliche Vielfalt, mehrsprachige Praktiken und mehrsprachige Identitäten als Teil ihrer sprachlichen Praxis anerkennt und sichtbar macht, erfüllt schulische Praxis dann auch eine symbolische Funktion für die Demokratisierung der Gesellschaft, denn „[d]ie allgemeinste symbolische Funktionsbestimmung der Demokratie ist die Gewährleistung von gleichrangiger Präsenz in der politischen Sphäre“ (Richter, 2016, S. 23).

Dem funktionalen Argument, dass die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt produktiv für Lernprozesse im Fachunterricht ist, weil sie im Sinne der optimalen Nutzung aller symbolischen Ressourcen eine Fortsetzung des für Bildungserfolg notwendigen Sprachausbaus in das formelle Register des Deutschen und die damit einhergehende Vergemeinschaftung von Erfahrung unterstützt, stelle ich nun das normative Argument zur Seite, dass sich die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in der Schule gerade mit Blick auf Demokratiebildung nicht in deren „Verressourcung“ erschöpfen darf, denn „[i]n verressourceten Beziehungen findet keine Begegnung zwischen Subjekten mehr statt und ist keine Resonanz zwischen Subjekten und Gegenständen mehr möglich“ (Hampe, 2014, S. 262). Die Idiomatisierungen des Sprachvermögens der Schüler*innen sind auch, aber eben nicht nur sprachliche Ressourcen, die als Mittel im Fachunterricht genutzt werden, sondern vor allem personale Eigenschaften, die auf biographische Identitäten verweisen. Im Anschluss an Whitehead (vgl. 1967/1933, S. 10) kann daher argumentiert werden, dass Demokratie dort stattfindet, wo Menschen sich wechselseitig als Personen anerkennen.

Die Vergemeinschaftung von Erfahrung ist nicht nur als Ausgangspunkt für Demokratisierung, sondern auch als Voraussetzung für die Herausbildung personaler Identitäten zu verstehen. Hier wird die Verbindung von Demokratisierung mit der Entwicklung personaler Identitäten deutlich. Für beides ist eine intersubjektive Grundkonstellation konstitutiv, die in der Schule und dort auch in jedem Unterricht sichergestellt werden muss:

„Die Vorstellung eines Subjekts kann nur aus der Würdigung der Bedeutung von Alterität, Spiegelung, Kommunikation, Interaktion und Anerkennung hervorgehen. Im Reklamieren einer »Ich«-Identität ist die Intersubjektivität immer schon präsent. Das Bewusstsein eines je Eigenen resultiert aus der Sensibilisierung für die interaktive Verschränkung von Wahrnehmungsprozessen. Diese Sensibilisierung schärft schrittweise das Bewusstsein für den Unterschied zwischen dem Selbst und dem anderen. Das »Miteinanderleben« beginnt gewissermaßen mit einer »Vergemeinschaftung« von Wahrnehmungen.“ (Richter, 2016, S. 114)

Die Präsenz sprachlicher Vielfalt in der Schule wird daher als konstitutiv für die Herausbildung und die Anerkennung der personalen Identität betrachtet. Normative Bezugspunkte können hier v.a. die Menschenrechte (Art. 2: Verbot der Diskriminierung; Art. 26: Recht auf Bildung), die Grundrechte (v.a. Art. 3, Abs. 3: Verbot der Diskriminierung), die UN-Konvention über Kinderrechte (Pflege der kulturellen und sprachlichen Identität) und die Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte von 1996 (Grundrecht eines jeden Menschen auf Schutz und Förderung seiner sprachlichen Identität) sein.

5 Ausbau begrifflicher Wahrnehmung im Modul Deutsch als Zweitsprache als Beitrag zur Demokratiebildung

So wie Kinder und Jugendliche Wissen, Vorstellungen und Urteilsvermögen mit in die Schule bringen, so bringen angehende Lehrkräfte Wissen, Vorstellungen und Urteilsvermögen mit in das Studium. Bei Letzteren ist aber zusätzlich in Rechnung zu stellen, dass ihre Denkweisen durch das Durchlaufen eines noch weitgehend auf Monolingualität orientierten Bildungsapparats geprägt sind. So wird Mehrsprachigkeit häufig ausgehend von einem fraglos gegebenen Begriff von Erstsprache als „Muttersprache“ und einem darauf aufbauenden Kompetenzbegriff, der sich am Ideal perfekter Sprachbeherrschung, d.h. an sogenannter „muttersprachlicher“ Kompetenz, orientiert, verstanden. Weitere Sprachen neben der „Muttersprache“ sind dann entweder prestigeträchtige Fremdsprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch oder typische „Migrantensprachen“ wie etwa Arabisch, Russisch und Türkisch, die als sog. „Herkunftssprachen“ aber eher für eine problematische Mehrsprachigkeit stehen und meist mit einer defizitorientierten Sicht auf die Zweitsprache Deutsch verbunden werden. Mehrsprachige Schüler*innen werden dann mit Blick auf ihre Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch nicht selten pauschal als sprachschwach eingeschätzt und aus dieser Defizitorientierung als Gruppe mit besonderem sprachlichen Förderbedarf konstruiert. Bei der Wahrnehmung mehrsprachiger Schüler*innen werden zudem Kategorien wie Sprache, Herkunft und Aufenthaltsstatus vermischt, sodass u.a. von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, mit nicht-deutscher Herkunftssprache, mit Migrationshintergrund, mit Zuwanderungsgeschichte, aber auch von Ausländerkindern, neu zugewanderten Schüler*innen oder Flüchtlingskindern gesprochen wird.

Es ist klar, dass die oben diskutierten Fragen des Einbezugs von sprachlicher Vielfalt in den Fachunterricht und der Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen auch in den Veranstaltungen des DaZ-Moduls von grundlegender Relevanz sind. Die Lehrenden sehen sich dabei mit der Aufgabe konfrontiert, die gerade skizzierten überkommenen Normalitätsvorstellungen infrage zu stellen und Angebote für angemessenere Modellierungen zu liefern. Angesichts des nur geringen Leistungsumfangs, der für das DaZ-Modul vorgesehen ist, kann das natürlich nur ansatzweise erfolgen.⁴ Ich selbst favorisiere in meinen Lehrveranstaltungen eine Form des Forschenden Lernens, das den Studierenden über den Ausbau begrifflicher Wahrnehmung neue Sichtweisen auf die sprachliche Dimension des Unterrichts ermöglicht. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Vermittlung einer kontingenten Begrifflichkeit für Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit, die „eine nur näherungsweise und vorläufige Wahrnehmung und Beschreibung von Mehrsprachigkeitsphänomenen nahelegt“ (Ohm, 2020, S. 234f.). Die Vorgehensweise in der Lehrveranstaltung möchte ich im Folgenden mit Fokus auf die für den vorliegenden Beitrag zentralen Inhalte umreißen. Im Zentrum steht dabei das registerbasierte Modell mehrsprachiger Entwicklung.

In der Lehrveranstaltung sind vier Sitzungen für die Einführung in das Thema sprachliche Vielfalt in der Schule vorgesehen. Begonnen wird mit der Rekonstruktion der eigenen Sprachbiographie der Studierenden. Dabei werden – wenn möglich – Methoden verwendet, die auch im Unterricht eingesetzt werden können. So sollen die Studierenden zu Beginn ihr persönliches Sprachenportrait gestalten, indem sie in eine Körpersilhouette die Sprachen und sprachlichen Varietäten mit verschiedenen Farben oder Mustern in Körperteile malen und entsprechend beschriften. Das Ergebnis dient als Grundlage für den Austausch über die eigene sprachbiographische Entwicklung und die Bedeutung und Funktion der dargestellten Sprachen und Varietäten. Ziel ist es, einen differenzierten

⁴ Das DaZ-Modul umfasst sechs Leistungspunkte und ist derzeit organisatorisch nicht an das Praxissemester angebunden (ausführlich Ohm & Zörner, 2019).

Blick für die Ausdifferenzierung des eigenen Sprachvermögens in Abhängigkeit von Lebensphasen, sozialen Umgebungen und Kommunikationspartner*innen zu gewinnen und im Austausch mit Kommiliton*innen einen Eindruck von der potenziellen Vielgestaltigkeit mehrsprachiger Entwicklung zu erhalten. Anschließend werden Sprachenportraits von Schüler*innen besprochen, und auch hier werden Funktion und Bedeutung der Sprachen und Varietäten für die sozialen Beziehungen und für die Erschließung von sozialen Handlungsräumen diskutiert.

Mit Blick auf die kritische Reflexion von Zugehörigkeitskonstruktionen wird u.a. ein Ausschnitt aus dem Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* thematisiert. In diesem Ausschnitt ist zu sehen, wie eine Lehrerin auf einer Landkarte die Herkunft der Schüler*innen ihrer Schulklasse mit Fähnchen markiert. Als der in Deutschland geborene Schüler Cenk auf ihre Frage, woher er denn käme, fragend „Deutschland“ antwortet, übergeht sie dies und fragt: „Wie heißt das schöne Land, wo dein Vater herkommt?“ Ausgehend von diesem Beispiel werden schulische Unterscheidungspraktiken mit Blick auf Sprache und Herkunft reflektiert und daran anknüpfend gängige Bezeichnungen für mehrsprachige Schüler*innen problematisiert. Dabei wird auch die Vermischung von Kategorien wie Sprache, Staatsangehörigkeit, Zuwanderungsgeschichte und Herkunft diskutiert und etwa die Frage aufgeworfen, warum man nach der Herkunft fragt, wenn man die Sprache meint (vgl. Chlosta & Ostermann, 2007).

Nach einer überblicksartigen Behandlung von gängigen Mehrsprachigkeitsbegriffen wird ausführlich in das Modell der registerbasierten Mehrsprachigkeit von Maas eingeführt. Dabei wird v.a. die Ausdifferenzierung der sprachlichen Fähigkeiten im Rahmen der Sprachentwicklung thematisiert und die Bedeutung der Aneignung des intimen, informellen und formellen Registers zur Erschließung sozialer Handlungsräume diskutiert. Anschließend wenden die Studierenden das Modell unter Rückgriff auf ihr Sprachenportrait an, indem sie auf einem Arbeitsblatt den sprachlichen Registern alle Sprachen, regionale Varietäten etc. zuordnen, die sie selbst im Verlauf ihres Lebens bereits genutzt haben. In der anschließenden Diskussion wird u.a. herausgearbeitet, dass nicht nur Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch Erfahrungen mit dem Gebrauch unterschiedlicher Sprachen in den Registern gemacht haben, sondern dass auch Studierende mit Erstsprache Deutsch häufig auf Erfahrungen mit registerspezifischem Sprachgebrauch zurückblicken, weil sie im Verlauf ihrer Sprachentwicklung nicht nur Standarddeutsch gesprochen haben, sondern sich auch dialektaler Varianten bedienen haben und sich in Bildungsinstitutionen mit dem sog. bildungssprachlichen Deutsch und Fremdsprachen auseinandersetzen mussten.

Nach dieser auf die Rekonstruktion und Reflexion eigener Erfahrungen gestützten Einführung in den funktionalen Mehrsprachigkeitsbegriff von Maas werden den Studierenden Kurzbiographien von mehrsprachigen Schüler*innen vorgelegt. Sie erhalten die Aufgabe, die Sprachentwicklung der Schüler*innen nachzuzeichnen. Dabei sollen sie auf die Rolle, die Funktion und den Status der beteiligten Sprachen eingehen und schließlich die implizite bzw. explizite Bewertung von Mehrsprachigkeit durch Eltern, Lehrkräfte und andere Akteure herausarbeiten. Außerdem sollen sie Hypothesen über alternative Bildungsverläufe und Handlungsoptionen aufstellen. Im weiteren Verlauf des DaZ-Moduls wird das Thema Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit anderen Themen, wie z.B. der systematischen Unterstützung der Sprachentwicklung beim Fachlernen, wieder aufgegriffen, und es wird u.a. die Frage diskutiert, wie die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler*innen im Fachunterricht genutzt werden können.

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag habe ich die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht als konstitutiv für Demokratiebildung thematisiert. Dabei habe ich zunächst genetisch-funktional argumentiert: Individuelle Mehrsprachigkeit tritt als Idiomatisierung des Sprachvermögens des Menschen bei der im Lebensablauf notwendigen Erschließung von sozialen Handlungsräumen hervor. Da sich Erfahrung und Sprachentwicklung hierbei wechselseitig konstituieren, sind Erfahrungen besonders gut durch den Gebrauch derjenigen Idiomatisierungen artikulierbar, mit denen die jeweiligen Handlungsfelder erschlossen wurden. Ausgehend von Deweys Erfahrungs- und Demokratie-begriff konnte ich daher argumentieren, dass sprachliche Vielfalt eine zentrale Ressource für die Vergemeinschaftung von Erfahrung und ihr systematischer Einbezug in den Fachunterricht ein wesentlicher Beitrag zu einer von der Schule mit Blick auf deren Integrations- und Reproduktionsfunktion zu leistende kontinuierliche Demokratisierung ist. Diese funktionale Betrachtung muss aber um eine normative Perspektive ergänzt und von dieser somit gleichsam kontrolliert werden; mit Blick auf Demokratiebildung darf sich die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in der Schule nicht darin erschöpfen, sie als Ressource zu nutzen. Ich habe daher in einem zweiten Schritt im Anschluss an Whitehead normativ-symbolisch argumentiert: Wenn Demokratie dort stattfindet, wo Menschen sich wechselseitig als Personen anerkennen, dann findet Demokratiebildung dort statt, wo Schüler*innen mit ihrer besonderen Mehrsprachigkeit als Personen anerkannt werden, wo sie lernen, sich wechselseitig als diese mehrsprachigen Personen anzuerkennen, und wo sie in den dabei entstehenden intersubjektiven Grundkonstellationen ihre personalen Identitäten entwickeln können. Mit der Anerkennung sprachlicher Vielfalt leistet Schule daher einen zentralen Beitrag zur Gewährleistung gleichrangiger Präsenz im Sinne eines „demokratischen Symbolismus“ (Richter, 2016).

Für die vom Modul Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung zu erfüllende Querschnittsaufgabe bedeutet dies, dass Lehrkräfte aller Fächer zum einen für den funktional begründeten Einbezug der mehrsprachigen Ressourcen in den Fachunterricht und zum anderen für die normativ begründete Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Sinne eines demokratischen Symbolismus zu sensibilisieren sind. Ich spreche ausdrücklich von Sensibilisierung, obwohl eine Professionalisierung angezeigt wäre. Letztere ist aber mit einem Modul im Umfang von lediglich sechs Leistungspunkten nicht realisierbar. Für angehende Lehrkräfte ist die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt nicht zuletzt deshalb eine große Herausforderung, weil ihre Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und ihr Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft vom Durchlaufen eines monolingualen Bildungsapparats geprägt sind. Im Modul Deutsch als Zweitsprache liegt daher ein Schwerpunkt auf der in Kapitel 5 skizzierten Bewusstmachung und Reflexion dieser Habitualisierung. Eine weitergehende Professionalisierung kann auch wegen der fehlenden direkten Anbindung an das Praxissemester nur ansatzweise geleistet werden.

Literatur und Internetquellen

- Chlosta, C., & Ostermann, T. (2007) Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* ((Bildungsforschung, Bd. 14; unveränd. Aufl.) (S. 55–66). Bonn: BMBF.
- Dewey, J. (1981/1925). Experience and Nature. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey (1925–1953), Bd. 1*. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1985/1916). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Middle Works of John Dewey (1899-1924)*, Bd. 9. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988/1938). Experience and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Later Works of John Dewey (1925-1953)*, Bd. 13 (S. 1-62). Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Schule, Bd. 3) (S. 41-53). Paderborn: Schöningh.
- Hampe, M. (2014). *Die Lehren der Philosophie: Eine Kritik* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Johnson, M. (2006). Mind Incarnate: from Dewey to Damasio. *Daedalus*, 135 (3), 46-54. <https://doi.org/10.1162/daed.2006.135.3.46>
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R Unipress.
- Ohm, U. (1998). *Die Bezeichnung „experience“ im Werk John Deweys: Eine Untersuchung zur historischen Semantik im sozialwissenschaftlichen Kontext*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Ohm, U. (2017). Literater Sprachausbau als konstitutives Element fachlichen Lernens und beruflichen Handelns im Übergang Schule – Beruf. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 287-304). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166>
- Ohm, U. (2020). Forschendes Lernen als „eine Haltung, die imstande ist, das Zweifelhafte zu genießen“: Zur Produktivität des pragmatistischen Lern- und Forschungsbegriffs am Beispiel des Gegenstands Mehrsprachigkeit im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache des Lehramtsstudiums. In M. Basten, C. Mertens & A. Schöning (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 229-236). Münster: Waxmann.
- Ohm, U., & Zörner, A. (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester: Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 124-154. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-134>
- Räber, M.I. (2018). Kultur. In M.G. Festl (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus* (S. 94-100). Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04557-7>
- Richter, E. (2016). *Demokratischer Symbolismus: Eine Theorie der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp. <http://www.content-select.com/index.php?id=bibview&ean=9783518748572>.
- Sölch, D. (2014). Einleitung: Dimensionen der whiteheadschen Kulturphilosophie. In D. Sölch (Hrsg.), *Erziehung, Politik und Religion: Beiträge zu A.N. Whiteheads Kulturphilosophie* (Whitehead-Studien, Bd. 1) (S. 13-45). Freiburg i.Br.: Alber.
- Whitehead, A.N. (1967/1933). *Adventures of Ideas*. New York: Free Press.

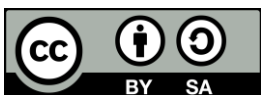
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ohm, U. (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3), 8–22. <https://doi.org/10.11576/pflb-4356>

Online verfügbar: 26.04.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>